

Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo

Student engagement and disruptive behavior

Hélder Rego Fernandes

Psicólogo Educacional, Novo Dia – Associação para a Inclusão Social, Portugal

Suzana Nunes Caldeira

Prof. Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal

Feliciano Henriques Veiga

Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Artículo recibido: 31/08/13; evaluado: 25/03/14 - 16/05/14; aceptado: 16/06/14

Resumo

Este trabalho realiza uma abordagem ao construto *envolvimento do aluno na escola* e relaciona o envolvimento expresso pelos alunos com a disrupção professada por eles mesmos. A investigação contou 365 participantes a frequentarem o 7.º e o 10.º anos de escolaridade. Para a recolha de dados utilizaram-se o Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola, a versão portuguesa para investigação do StudentEngagement in SchoolScale (Lam e Jimerson, 2008) e a Escala de Disrupção Escolar Professada, um instrumento construído e adaptado para a população portuguesa (Veiga, 2008). Os resultados indicam um envolvimento médio a elevado por parte dos alunos, embora sendo mais expressivo nos do 7.º ano. Em termos de comportamento, os resultados sugerem não existir representações de condutas disruptivas, sobretudo no nível dos alunos do 7.º ano. Finalmente, os resultados apontam para uma relação negativa entre envolvimento na escola e comportamento disruptivo, fortalecendo a ideia de que o envolvimento é um fator protetor da adaptação à escola.

Palavras-chave: Envolvimento na escola, comportamento disruptivo, ano de escolaridade.

Abstract

This paper presents an approach to the construct of student engagement in school and analyses the relationship between student engagement and disruptive behavior among elementary and secondary students. The survey was conducted among 365 students from 7th and 10th grades. The data was collected through the Questionnaire of Student Engagement in School, the Portuguese version for research of the Student Engagement in School Scale (Lam & Jimerson, 2008) and through the Disruptive Behavior Scale, a scale developed for the Portuguese population (Veiga, 2008). The results indicate a moderate to a high student's engagement, with the 7th graders exhibiting greater values. In terms of behavior, the results suggest that students indicate low levels of disruption, mainly into the group of the 7th the graders. Finally, results point to a negative relationship between school engagement and disruptive behavior, strengthening the idea that school engagement plays a protective role to the school adjustment.

Keywords: Student engagement, disruptive behavior, school level.

helderfernandes@novodiapipa.org; snc@uac.pt; fhveiga@ie.ul.pt

1. Enquadramento Conceptual

Nas últimas décadas tem-se observado no interior das escolas um aumento de comportamentos problemáticos por parte dos alunos, nomeadamente, o consumo de substâncias psicoativas (e.g., álcool, tabaco e *cannabis*), a violência entre pares e o desinvestimento afetivo, traduzido em absentismo e abandono escolar precoce (Paiva e Lourenço, 2010), situações que originam um clima percecionado como inseguro e dificultador do ensino e da aprendizagem (Veiga, 2007). Acudir a essas situações tem sido um dos maiores desafios enfrentados por professores e administradores escolares. Também muitos investigadores têm focado essas questões, buscando fatores de entendimento que, devidamente mobilizados, possam funcionar como promocionais da adaptação do aluno à escola, na vertente do rendimento e do comportamento. Neste cenário, o estudo do envolvimento escolar tem despertado grande interesse, nomeadamente pela relação que tem evidenciado com os comportamentos adequados/disruptivos dos alunos.

O envolvimento dos alunos na escola é caracterizado como a vivência de ligação centrípeta do aluno na escola (Veiga, 2012) constituindo-se como um constructo multidimensional que integra pensamentos, sentimentos e comportamentos dos estudantes (Fredericks, Blumenfeld e Paris, 2004; Furlong *et al.*, 2003, referidos por Furlong e Christenson, 2008) ou seja, engloba três dimensões: a cognitiva, a afetiva e a comportamental.

A dimensão cognitiva reporta-se ao investimento psicológico dos alunos nas suas aprendizagens (Newmann, 1992), à utilização de estratégias cognitivas que lhes permitem compreender, elaborar, organizar, relacionar e investigar mais sobre assuntos lecionados na aula, bem como, por sua vontade, persistir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem. Para González (2010, p. 22) o envolvimento cognitivo inclui a “perceção de competência, vontade de se envolver em atividades académicas propostas, persistência em aprender, dedicação, esforço e envolvimento intelectual ativo”.

A dimensão afetiva refere-se a aspetos como a ligação dos alunos para com o seu grupo de pares, professores e funcionários, o sentirem-se como parte integrante da turma e da escola que frequentam, percecionando-se como pessoalmente aceites, respeitados e valorizados pelos outros. Refere-se à perceção do valor ou da relevância atribuída dos alunos relativamente às suas aprendizagens escolares e à sua identificação para com a escola, integrando aos seus valores escolares (Finn, 1993).

A dimensão comportamental remete para um repertório de comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula tais como, o escrever, o participar nas tarefas, o ler em voz alta e silenciosamente, o despender tempo na realização e discussão sobre trabalhos académicos, colocando e respondendo a questões (Greenwood, Horton e Utley, 2002), aspetos que traduzem o desempenho e esforço dos alunos no decorrer das suas aprendizagens, assim como a elevada participação nas atividades escolares e extracurriculares.

Por sua vez, os comportamentos disruptivos podem ser compreendidos como dimanantes da interação do aluno com as normas que regulam a realização do trabalho escolar e a convivência entre pares e com figuras de autoridade. No entender de Veiga (2008), comportamentos disruptivos referem-se a um repertório comportamental que envolve transgressão pelas normas escolares, situações prejudiciais às

aprendizagens, aos relacionamentos interpessoais e/ou ao ambiente escolar. Contrariamente à disrupção, comportamentos escolares positivos referem-se a um reportório de comportamentos manifestados pelos estudantes que se relacionam ao cumprimento das normas escolares estabelecidas, compromisso com o ensino-aprendizagem e estabelecimento de relações positivas no grupo de pares e com figuras de autoridade.

Diversos estudos têm evidenciado uma relação entre envolvimento e comportamento escolar. De acordo com Klem e Connel (2004), alunos altamente envolvidos estão mais suscetíveis a obter melhores resultados no seu percurso académico, quer em termos de rendimento quer de comportamento. Em contrapartida, alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior vulnerabilidade para um conjunto de situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos na escola.

Wilson (2004) afirma que boa parte da solução para enfrentar problemas de comportamento na escola parece passar por ligações fortes estabelecidas pelos estudantes. Numa investigação com o objetivo de estudar o clima escolar, a prevalência da agressão entre os estudantes e fatores protetores e de risco relativos comportamentos disruptivos, aplicou o *Safe Communities-Safe Schools (SCSS)* a 1.357 alunos do *Middle School* e a 970 alunos do *High School*. O questionário continha itens focados na perceção dos alunos em relação a políticas escolares, ao relacionamento dos alunos com professores e colegas, às condições físicas da escola, à presença de gangues, às atitudes em relação à escola, à vitimização e à perpetração de *bullying*, às atitudes em relação à utilização do desempenho académico e aos autorrelatos de problemas de comportamento. A análise efetuada sugeriu que um clima escolar negativo não significa necessariamente, e por si só, um aumento de situações de agressão e de vitimização entre alunos, podendo ser, no entanto, um fator precipitante. Ou seja, embora o impacto do número e da qualidade dos vínculos experimentados pelo estudante na escola possa ser mediado por outras variáveis, aquelas parecem constituir bons preditores da probabilidade de agressão infligida e de vitimização sofrida.

Numa investigação realizada por Carter, McGee, Taylor e Williams (2007), com o objetivo de examinar a relação entre envolvimento escolar, família, grupo de pares e comportamentos promotores de saúde, foi utilizada uma amostra de 643 estudantes do 11th grade, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, que haviam respondido ao inquérito americano *Youth Risk Behavior Survey (YRBS)*. Os resultados indicaram uma forte associação entre envolvimento escolar e comportamentos promotores da saúde. Os alunos que demonstraram ter um envolvimento escolar médio e elevado reportaram menos comportamentos comprometedores da saúde, como o consumo de tabaco, álcool e *cannabis*, manifestação de agressão, atividade sexual desprotegida, e, ainda, ideação suicida. Como ressaltam Carter e col. (2007, p.57) "essa associação foi evidente para elevados níveis de envolvimento escolar, mas níveis médios foram também associados com menos comportamentos comprometedores de saúde". O papel da família é igualmente protetor, mas apenas quando existem ligações fortes com o jovem; uma ligação moderada não diminui comportamentos que arrisquem a saúde. Por sua vez, relações fortes entre os alunos e grupos de pares de risco tende a ser indicador de comportamentos lesivos da saúde, nomeadamente, o maior consumo de tabaco (no caso dos rapazes) e de *cannabis*.

No mesmo alinhamento, Zadorozniak (2009) explorou dados obtidos com o *Healthy Youth Survey*, referentes aos anos 2003 a 2005, com o objetivo de examinar as relações entre variáveis sociodemográficas (idade e sexo), práticas parentais, grupo de pares e envolvimento escolar na previsão da trajetória do uso

polisubstâncias (e.g. combinação do álcool, tabaco, *cannabis* com cocaína e *ecstasy*). A amostra foi composta por 351 alunos canadenses do 8th até ao 12th *grade*. Os resultados, no tocante às variáveis sociodemográficas (idade e sexo) indicaram relação positiva com o uso de substâncias psicoativas. Isto é, desde muito cedo os alunos tendem a desenvolver comportamentos aditivos e, à medida que a sua idade avança, o risco da combinação do consumo de álcool, tabaco, marijuana com cocaína ou *ecstasy* tende a aumentar; por sua vez, os rapazes, comparativamente às raparigas, são mais propensos a consumir álcool e marijuana, e a combinação destas duas substâncias também é mais evidente no sexo masculino. No respeitante às práticas parentais, quando positivas (supervisão, monitorização e comunicação dos pais com os seus filhos) desempenham um papel protetor contra o uso de substâncias por parte dos adolescentes; ou seja, quanto mais forte for a ligação familiar, menor será o consumo (tanto em termos de frequência, como de prevalência e, ainda, de intensidade do tabaco, álcool e *marijuana*). Relativamente ao grupo de pares, é indicado que os alunos que mantêm relações com grupos identificados como controversos (*Pop, Skate/hip-hop, techno e hippie*) têm maiores níveis de consumos. Finalmente, no respeitante ao envolvimento escolar, Zadorozniak (2009) encontrou que alunos mais novos são mais envolvidos quando comparados com alunos com mais idade, e que as raparigas têm maior envolvimento escolar do que os rapazes. Quanto à relação entre o envolvimento do aluno na escola e o uso de polisubstâncias, verificou-se que as duas variáveis correlacionam-se negativamente, isto é, o envolvimento escolar apresenta-se como um fator protetor de todas as formas de consumo.

Também de acordo com Griffiths, Lilles, Furlong e Sidhwa (2012), o envolvimento dos alunos na escola foi identificado como um elemento preventivo no combate ao uso de substâncias psicoativas e, conseqüentemente, promotor de comportamentos saudáveis entre adolescentes. Para estes autores, os comportamentos não saudáveis iniciam-se sobretudo na adolescência e são mais frequentemente manifestados em alunos com falta de envolvimento. Deste modo, é importante a focalização no envolvimento escolar dos alunos quando se pretende atuar sobre comportamentos problemáticos praticados por aqueles.

Numa investigação de Hirschfield e Gasper (2011) foi estudada a relação entre envolvimento e delinquência. Foi utilizada uma amostra de 4.890 alunos da *Elementary School*, de uma escola situada no centro da cidade de Chicago. A média das idades da amostra situou-se nos 11 anos, 43,3% dos alunos eram do sexo masculino, 66,5% eram de raça negra, 28,8% latinos e 4,7% asiáticos. No estudo foram contempladas as três dimensões do envolvimento, afetiva, comportamental e cognitiva, sendo estimada a influência separada das três dimensões na delinquência dentro e fora do contexto escolar. Numa descrição muito simplificada dos resultados alcançados pelos autores, conclui-se que envolvimento e delinquência se influenciam mutuamente, no entanto com algumas particularidades, designadamente: (1) um baixo envolvimento comportamental é preditor, significativo e independente, de comportamento delinvente, tanto na escola como fora da escola; (2) existe também um efeito direto, embora modesto, do envolvimento emocional sobre o comportamento dos alunos, no sentido em que o fortalecimento de laços afetivos com a escola pode reduzir o comportamento delinvente; (3) há uma relação positiva entre envolvimento cognitivo e comportamento delinvente, sendo interpretada como ocorrendo nos casos em que o aumento do esforço do aluno não encontra correspondência nos resultados escolares. Sobre este aspeto, já Agnew e White (1992, referidos por Hirschfield e Gasper, 2011) haviam afirmado que a frustração associada à situação pode contribuir para comportamentos de rutura e delinquência.

Ainda, numa pesquisa de Henry, Knight e Thornberry (2011), pretendeu-se avaliar em que medida indicadores de alerta do abandono escolar usados em fases precoces da escolaridade tinham efeito preditor do abandono escolar e de problemas comportamentais durante a meia adolescência (15-16 anos), adolescência tardia (17-18), e início da idade adulta (21-23 anos). Foram utilizados dados do *Rochester Youth Development*, da *Rochester City School District Oficial*, e cinco indicadores de alerta de falta de envolvimento: as avaliações dos testes escolares, isto é, os resultados dos alunos considerados pouco satisfatórios em uma ou mais disciplinas; a falta de comparência dos alunos em 20% ou mais das aulas durante o ano letivo; o não cumprimento de uma ou mais disciplinas principais; uma ou mais suspensões dos alunos na escola; e ainda a sua retenção académica. Dos resultados obtidos, os autores verificaram que alunos pouco envolvidos são mais suscetíveis a abandonarem a escola no Middle School. Para além disso, a falta de envolvimento apresentou-se como tendo efeito direto, considerável e significativo sobre os problemas de comportamento, em qualquer uma das faixas etárias abrangidas no estudo. Ademais, no início da idade adulta (21 a 23 anos de idade), o abandono escolar assume um carácter mediador entre a falta de envolvimento e problemas comportamentais, pois os estudantes que abandonam o *High School* são mais propensos a envolverem-se em crimes violentos, detenções, problemas com o uso do álcool e com outras drogas. Assim sendo, este estudo “sugere que a falta de envolvimento precoce afeta os problemas de comportamento dos jovens adultos através do elevado abandono escolar” (Henry, Knight e Thornberry, 2011, s/p.).

São, assim, várias as investigações que têm considerado a relação entre envolvimento e comportamento escolar, contribuindo para sublinhar a importância da ligação à escola enquanto medida preventiva e de combate a comportamentos negativos no meio escolar.

2. Objetivos

O presente estudo procurou caracterizar o envolvimento na escola e a disrupção escolar em alunos em diferentes anos de escolaridade e por sexo, e indagar a relação entre envolvimento e comportamento tendo em conta a progressão escolar.

3. Metodologia

A amostra para este estudo contou com 365 alunos da Região Açores, em Portugal, 195 do 7.º ano de escolaridade e 170 do 10.º ano de escolaridade, 210 do sexo feminino e 155 do sexo masculino. A média das idades para o grupo de alunos do 7.º ano é de 12.7, e para os do 10.º ano é de 16.1, sendo a do total da amostra de 14.4.

A coleta de dados foi efetuada a partir do Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) – 2012 e a Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP).

O Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) – 2012 é a versão para investigação do *Student Engagement in School Scale*, desenvolvido por Lam e Jimerson (2008) e utilizada em Portugal num projeto intitulado Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção (Veiga *et al.*, 2009). No presente trabalho utilizaram-se apenas os primeiros 36 itens da versão portuguesa que visam

avaliar o envolvimento dos alunos na escola, nas dimensões afetiva (itens 1-13), comportamental (itens 14-25) e cognitiva – itens 26-36 (Veiga *et al.*, 2009). Os itens da dimensão afetiva ligam-se aos sentimentos dos alunos em relação à escola e às aprendizagens (e.g., “gosto da minha escola”; “estou muito interessado em aprender”), relações positivas com os colegas e restante comunidade escolar (e.g., “sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola”, “gosto dos meus professores”). Nos itens da dimensão comportamental encontram-se aspetos como o esforço (e.g., “esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola”) participação ativa em atividades curriculares (e.g., “participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras”) e extracurriculares (e.g., “assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola”). Por último, os itens da dimensão cognitiva incidem em processos de aprendizagem, relacionado com conhecimentos nas diferentes disciplinas escolares (e.g., “quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas”) e com situações do quotidiano (e.g., “quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.”).

O respondente dispõe de uma escala de resposta de tipo *Likert*, 6 pontos, sendo que pontuações mais elevadas traduzem maior envolvimento. Em termos das propriedades psicométricas, “os resultados revelam que a *Student Engagement in School Scale* apresenta boas qualidades psicométricas, podendo ser utilizado na investigação e na prática psico-educacional, para avaliar o envolvimento dos alunos em escolas portuguesas, o seu desenvolvimento e diferenciação” (Veiga, Pavlovic, García e Ochoa, 2010, p. 401).

A Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP) foi concebida e desenvolvida por Veiga (2007; 2008) e visa avaliar os resultados comportamentais dos alunos. A EDEP é constituída por 16 itens que contribuem para a definição de três fatores: Distração–Transgressão (DT), que “faz referência a distrações e esquecimentos, um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda um certo absentismo escolar” (Veiga, 2007, p.156); Agressão aos Colegas (AP), respeitante aos comportamentos agressivos do aluno perante o grupo de pares, a comunidade escolar e o material da escola (Veiga, 2007); e Agressão à Autoridade Escolar (AA), referente a comportamentos disruptivos, como o consumo de substâncias psicoativas, a agressão física e verbal para com os professores e, ainda, os roubos na escola (Veiga, 2007). O respondente dispõe de uma escala de resposta de tipo *Likert*, 6 pontos, sendo que pontuações mais elevadas traduzem maior disrupção. Trata-se de um instrumento de boa qualidade psicométrica, possibilitando a sua utilização na prática e investigações em ciências de educação (Veiga, 2008).

4. Resultados

Nos Quadros 1 e 2 apresentam-se os resultados relativos ao envolvimento na escola, por ano de escolaridade e por sexo. Importa clarificar que a amplitude de respostas na dimensão geral varia entre [36–216], na dimensão afetiva entre [13–78], na dimensão comportamental entre [12–72] e na dimensão cognitiva entre [11–66]. Recordar-se que pontuações mais elevadas correspondem a maiores níveis de envolvimento.

Quadro 1
Média e desvio padrão no envolvimento escolar global e por dimensão.
Razão Crítica das Diferenças entre anos de escolaridade.

Envolvimento escolar	7.º ano de escolaridade (n=195)		10.º ano de escolaridade (n=170)		<i>t – Student</i>	
	M	DP	M	DP	T	<i>p – value</i>
Envolvimento escolar geral [36-216]	159.2	24.44	142.3	21.35	7.012	.000*
Dimensão afetiva [13-78]	61.7	10.17	55.6	9.13	6.001	.000*
Dimensão comportamental [12-72]	48.3	7.82	40.9	8.02	8.869	.000*
Dimensão cognitiva [11-66]	49.2	10.25	45.7	8.60	3.482	.001*

* $p = .000 \leq 0.05$

Quadro 2
Média e desvio padrão no envolvimento escolar global e por dimensão.
Razão Crítica das Diferenças entre sexos

Envolvimento escolar	Feminino (n=210)		Masculino (n=155)		<i>t – Student</i>	
	M	DP	M	DP	T	<i>p – value</i>
Envolvimento escolar geral [36-216]	150.9	24.87	151.8	24.14	.309	n.s
Dimensão afetiva [13-78]	58.9	10.21	58.9	10.12	-.036	n.s
Dimensão comportamental [12-72]	44.9	8.75	44.9	8.70	-.023	n.s
Dimensão cognitiva [11-66]	47.2	10.11	48.1	9.03	.843	n.s

* $p = .000 \leq 0.05$

Pode-se observar no Quadro 1 que os scores obtidos no QEEE se situam acima do ponto médio da escala e das subescalas tanto no 7.º como no 10.º anos de escolaridade. Deste modo, considera-se que os alunos inquiridos dizem estar orientados de modo centrípeto para a escola (Veiga, Galvão, Festas e Taveira, 2012), surgindo a mesma ordenação das dimensões no 7.º e no 10.º anos. Assim, neste conjunto de alunos, a dimensão que mais dista do ponto médio, apresentando resultados mais elevados, é a afetiva, seguida da cognitiva e depois da comportamental. Isto é, os alunos relatam possuir sentimentos positivos e de pertença face à escola e às aprendizagens, nutrir relações de amizade relativamente aos seus colegas e professores, percecionam a atividade académica como algo importante e desafiante, aplicar esforço, investimento e persistência nas tarefas letivas curriculares, e adotar um papel proactivo no respeitante às atividades letivas extracurriculares. Estes pensamentos, sentimentos e comportamentos são, contudo, significativamente mais poderosos nos alunos do 7.º ano, comparativamente com os do 10.º ano. Em termos de diferenças entre sexos, raparigas e rapazes não se diferenciam quanto ao envolvimento escolar geral, nem nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, como se expressa no Quadro 2.

Os resultados referentes à progressão escolar vêm evidenciar a ideia presente em diversos estudos (e.g. Zadorozniak, 2009; Sahil, 2010; Mahatmya et. al., 2012) de que o envolvimento parece ser mais notório em alunos mais novos, diminuindo à medida que aqueles progridem na escolaridade. Sahil (2010) tende a justificar essa diferença através do maior suporte emocional por parte dos professores e a uma maior envolvimento e suporte dos pais nos trabalhos e na vida escolar dos seus filhos em idades mais precoces. Isto porque os adolescentes mais novos são mais ligados aos adultos que os rodeiam e, portanto, contam com o seu apoio, contrariamente aos “adolescentes mais velhos que, com o aumento das suas habilidades cognitivas, procuram independência dos adultos” (Sahil, 2010 p.216). Sendo assim, professores, família e aumento da competência cognitiva foram, possivelmente, alguns dos fatores que contribuíram para as diferenças encontradas no envolvimento reportado pelos alunos mais novos e mais velhos desta amostra.

Porém, os resultados quanto à variável sexo não vão ao encontro dos referenciados em diversos outros estudos, nos quais as raparigas surgem como mais envolvidas do que os rapazes (e.g. Archambault et al., 2009; Weiss, Carolan e Baker-Smith, 2009, Sahil, 2010; Lam et al., 2011), nomeadamente em termos da dimensão cognitiva, indicando que aquelas apresentam maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens comparativamente com os rapazes (Lam e col. 2011). Este aspeto merece ser aprofundado, quer por comparação com outras amostras mais extensas quer por diluição de eventuais variáveis moderadoras.

A caracterização dos resultados referentes à disrupção professada, tendo em consideração as variáveis ano de escolaridade e sexo, é apresentada nos Quadros 3 e 4. Tal como para o QEEE, na EDEP atendeu-se aos scores obtidos lendo-os em função da amplitude da escala [16-96] e dos fatores (fator I: 6–36; fatores II e III: 5–30). Recordar-se que pontuações mais elevadas correspondem a maior disrupção.

Quadro 3
Média e desvio padrão nos resultados na disrupção professada.
Razão Crítica das diferenças entre anos de escolaridade

Disrupção Professada	7.ºano de escolaridade (n=195)		10.ºano de escolaridade (n=170)		t – Student	
	M	DP	M	DP	t	p – value
Total da EDEP [16-96]	24.0	7.63	27.6	9.34	-4.072	.000*
FI: Distração – Transgressão [6 - 36]	11.5	3.90	14.2	4.77	-5.892	.000*
FII: Agressão aos Colegas (AP) [5-30]	7.0	2.86	7.4	3.50	-1.138	n.s.
FIII: Agressão à Autoridade Escolar [5- 30]	5.5	2.20	6.1	2.96	-2.057	.040*

* $p = .000 \leq 0.05$

Quadro 4
Média e desvio padrão nos resultados na disrupção professada. Razão Crítica das diferenças entre sexos.

Disrupção Professada	Feminino (n=210)		Masculino (n=155)		t – Student	
	M	DP	M	DP	t	p – value
Total da EDEP [16-96]	25.5	7.99	26.0	9.49	.509	n.s.
FI: Distração – Transgressão [6 - 36]	12.9	4.57	12.5	4.47	-.780	n.s.
FII: Agressão aos Colegas (AP) [5-30]	6.9	2.82	7.5	3.63	1.676	n.s.
FIII: Agressão à Autoridade Escolar [5- 30]	5.7	2.28	5.9	2.95	1.002	n.s.

* $p = .000 \leq 0.05$

No Quadro 3, observa-se que os valores da EDEP se situam abaixo do ponto médio tanto no total da escala como nos três fatores, dando a conhecer que os alunos se consideram, em geral, como bem comportados. O fator cuja pontuação evidencia resultados, em média, mais baixos e com maior afastamento do ponto médio é o referente à provocação e colisão com figuras de autoridade na escola (FIII – 7.º ano = 5.5; 10.ºano = 6.1). O que patenteia pontuações, em média, mais elevadas e em torno do ponto médio é o que traduz comportamentos de distração, alheamento e transgressão, sem implicar contato direto com outros (FI – 7.º ano = 11.5; 10.ºano = 14.2), significando que é neste domínio que os alunos se vêem como mais disruptivos. Este tipo de resultados, sem disrupção grave e com incidência relativa nos comportamentos distrativos e de entretenimento, tem surgido noutros estudos com amostras dos Açores (Caldeira, Rego e Condessa, 2007). Apesar de os alunos inquiridos se descreverem como não disruptivos, existem diferenças com significado estatístico a favor dos alunos do 7.º ano de escolaridade. A apreciação que estes fazem do seu comportamento é mais bondosa do que a que é feita pelos alunos do 10.º ano, quer

quando está em causa o resultado global na escala, quer quanto aos fatores que a definem. Excetua-se o fator II – Agressão aos Colegas, onde os alunos de ambos os anos de escolaridade têm respostas sem diferenças com significado estatístico. Em termos de diferenças entre sexos, raparigas e rapazes não se diferenciam quanto aos resultados na disrupção professada, nem no respeitante ao total da escala nem em nenhum dos fatores que a definem, como se observa no Quadro 4.

Em síntese, os alunos do 7.º e do 10.º anos de escolaridade inquiridos descrevem-se como estando envolvidos com a escola, as tarefas e a comunidade escolar, e como evidenciando comportamentos do âmbito da cordialidade e sã convivência. O sexo não surge como variável diferencial nem para o envolvimento, nem para o comportamento.

No Quadro 5 apresentam-se os resultados do estudo da correlação entre as variáveis envolvimento escolar e comportamento disruptivo por ano de escolaridade.

Quadro 5
Estudo da correlação entre envolvimento escolar e resultados na disrupção professada,
por ano de escolaridade

Envolvimento escolar	Disrupção Professada (7.º ano)	Disrupção Professada (10.º ano)
Envolvimento escolar geral	-.442**	-.308**
Dimensão afetiva	-.424**	-.277**
Dimensão comportamental	-.431**	-.344**
Dimensão cognitiva	-.305**	-.151*

** $p = .000 \leq 0.01$

* $p = .000 \leq 0.05$

A leitura do Quadro 5 informa sobre uma relação significativa e negativa entre envolvimento escolar, em especial a dimensão comportamental, e comportamento disruptivo nos dois anos de escolaridade estudados, reforçando a interpretação de os dois grupos se encontrarem comprometidos com a escola e com boa convivência com as tarefas e as pessoas.

Sendo assim, e de um modo global, os resultados obtidos no presente estudo concordam com o que se encontra documentado em investigações anteriores, reiterando a ideia de que o nível de envolvimento na escola que os alunos expressam se relaciona com os comportamentos que dizem manifestar. Com efeito, entre outros investigadores, McNeely e Falci (2004) verificaram que alunos com sentimentos de pertença à escola estavam menos suscetíveis a manifestarem comportamentos de risco. Também Wilson (2004) constatou que estudantes altamente ligados à escola estavam menos propensos a serem responsáveis por agressões, quando comparados a estudantes pouco envolvidos afetivamente. Do mesmo modo, Zadorozniak (2009) indicou que alunos envolvidos em atividades pró-sociais tendiam a manifestar menos comportamentos disruptivos; Hirschfield e Gasper (2011) mostraram também a existência de relação negativa entre envolvimento e delinquência. Todas estas situações parecem ter alguma correspondência com a dos inquiridos desta investigação.

5. Conclusão

Alguns autores (e.g., Carter e col., 2007; Klem e Conner, 2004) determinam que o envolvimento na escola, enquanto constructo multidimensional, é considerado como um impulsionador na vida escolar dos alunos, o que parece refletir, para além de outros elementos, nas questões ligadas ao comportamento reportado pelos alunos em contexto escolar. Isto é, alunos que se percebem como bem comportados, na sala e no recreio, são aqueles que se expressam como mais envolvidos na escola (Finn, Pannozzo e Voelk, 1995, referenciado por Perry, 2011). Neste contexto, vários estudos foram conduzidos com o objetivo de encontrar uma relação entre as variáveis, envolvimento e comportamento escolar (e.g., Wilson, 2004; Hirschfield e Gasper, 2011; Zadorozniak, 2009), verificando-se que quanto maior o envolvimento dos alunos, menores os comportamentos disruptivos reportados por aqueles. Isso resulta em um clima escolar que contribui para o sentimento de pertença dos estudantes e incentiva e ajuda à aprendizagem.

Foi neste enquadramento que se procedeu à presente pesquisa, procurando estudar a existência de uma relação entre envolvimento na escola e comportamentos disruptivos em alunos portugueses dos 7.º e 10.º anos de escolaridade. Dos resultados obtidos observou-se que o grupo de alunos inquiridos expressa um envolvimento entre o moderado e o alto sendo a dimensão afetiva a que tem os resultados mais notáveis, seguidos da dimensão cognitiva e comportamental. No entanto, as médias do envolvimento na escola e respetivas dimensões diferem em função do ano de escolaridade que os alunos frequentam, sendo mais elevadas em alunos do 7.º ano do que nos do 10.º ano. Por outro lado, a partir dos resultados obtidos, observou-se que os alunos, em ambos os níveis de ensino, se reportam como não disruptivos, sendo os estudantes do 7.º, em comparação com os do 10.º ano, os que apresentam comportamentos mais positivos, embora no fator que corresponde à agressão aos colegas não se tenham observado diferenças significativas. O sexo não se posiciona como variável diferencial para o envolvimento ou para o comportamento disruptivo.

Os resultados do presente estudo apontam, ainda, para uma correlação negativa significativa, concorrendo para a ideia de que o aumento do envolvimento escolar poderá contribuir para a diminuição de comportamentos disruptivos dos alunos. Sendo assim, a percepção que os alunos possuem acerca do relacionamento e suporte positivo fornecido pelas suas famílias, da preocupação e interesse dos professores e a participação conjunta dos vários alunos em atividade pró-sociais contribuem para o seu sentimento de pertença. Simultaneamente, essas percepções poderão refletir-se numa menor tendência para a manifestação de comportamentos de agressão-vitimização e consumo de substâncias aditivas. Como afirma Sahil (2010, p.12) “alunos envolvidos na aprendizagem são vistos como um caminho para a redução do baixo nível de sucesso académico, elevados níveis de tédio, desinvestimento afetivo na escola e elevadas taxas de abandono escolar”, o que sugere que o envolvimento na escola torna-se uma ferramenta positiva e poderosa; e em que um maior desenvolvimento cognitivo, comportamental e afetivo dos estudantes irá estimular comportamentos pró-sociais, incentivando um clima escolar mais afável, uma convivência entre alunos e professores mais positiva e ainda, uma maior facilidade nas aprendizagens escolares.

Para tal, o *Center for Disease Control and Prevention* (2009) sugere algumas estratégias e/ou resposta educativa cruciais para o aumento do envolvimento alunos nas escolas, tais como, o desenvolvimento de atividades extracurriculares entre escolas, de caráter desportivo e académico (e.g. campeonato de matemática, ciências, etc.) e ainda, que ofereçam oportunidades de aprendizagem, através de realização de campos de férias que incidam no aumento de competências sociais e académicas;

fomentar uma maior participação dos pais, nomeadamente, ao proporcionar oportunidades para os mesmos aumentarem as suas habilidades e competências, por intermédio de ações de formação, *workshops* (e.g. temas como comunicação e relações interpessoais, educação parental) contribuindo assim para um envolvimento mais ativo na vida escolar dos seus filhos; e fomentar O *empowerment* dos professores e dos restantes funcionários, valorizando-se o seu trabalho e prestando-lhes apoio, para que possam atender à diversidade cognitiva, emocional e a necessidades sociais das crianças e adolescentes, como também permitirá incentivar a valorização de relações positivas entre professores, administradores e alunos (Center for disease Control and Prevention, 2009).

Referências bibliográficas

- ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., FALLU, J., & PAGANI, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651 – 670.
- CENTER for DISEASE CONTROL and PREVENTION (2009). *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- CALDEIRA, S.N., REGO, I. E. e CONDESSA, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)Ordem na escola. Mitos e realidades*, pp 43-83. Coimbra: Quarteto.
- CARTER, M., MCGEE, R., TAYLOR, B., e WILLIAMS, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62.
- FINN, J. (1993). *School Engagement e Students at Risk*. Buffalo: States of University of New York.
- FREDERICKS, J., BLUMENFELD, P., e PARIS, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- FURLONG, M. J., e CHRISTENSON, L. (2008). Engaging students at School and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 356-368.
- GONZÁLEZ, M. (2010). El Alumno Ante La Escuela y Su Próprio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 11-31.
- GREENWOOD, C., HORTON, B., e UTHEY, C. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review*, 31 (3), 328 – 349.
- GRIFFITHS, A., LILES, E., FURLONG, M e SIDHWA, J. (2012) The Relations of Adolescent Student Engagement with Troubling and High-Risk Behaviors in Christenson et al. (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 27, 563 – 584, Springer Science+Business Media.
- HENRY, K., KNIGHT, K., e THORNBERRY, T. (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout Delinquency and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth Adolescence*, 41 (2), 156-166.
- HIRSCHFIELD, J., e GASPER, J. (2011). The Relationship Between School Engagement Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 40 (1), 3-22.
- KLEM, A., e CONNELL, J. (2004). Relationship Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement an Achievement. *Jornal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- LAM, S., e JIMERSON, S., (2008). Exploring student engagement in school internationally. The international school psychology survey: data from Austria, Romania, China, Portugal and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13 July.
- LAM, S., JIMERSON, S., KIKAS, E., CEFAL, C., VEIGA, F., NELSON, B., HATZICHRISTOU, C., POLYCHRONI, F., BASNETT, J., DUCK, R., FARRELL, P., LIU, Y., NEGOVAN, V., SHIN, H., STANCIULESCU, E., WONG, B., YANG, H., e ZOLLNERITSCH, J. (2011). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Jornal of School Psychology*.
- MCNEELY, C., e FALCI, C. (2004). School Connectedness and the Transition Into and Out of Health-Risk Behavior Among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of school health*, 74 (7), 284-292.

- NEWMANN, F. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 1-13. New York: Teachers College.
- PAIVA, M., e LOURENÇO, O. (2010). Comportamentos Disruptivos e Sucesso Acadêmico: A Importância de Variáveis Psicológicas e de Ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (2), 18-31.
- PERRY, G. (2011). Student Perception of Engagement in School: A Deweyan Analysis of Authenticity in High School Classroom. *Educational Policy Studies Dissertations*. Acedido em 21 de Fevereiro de 2012 in: <http://digitalarchive.gsu.edu/epsdiss/69>.
- SAHIL, S. (2010). A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents. *PhD thesis in Philosophy*. University of Malaysia.
- VEIGA, F. (2007). Avaliação da Disrupção Escolar dos Alunos: Novos Elementos acerca das Escalas EDEI e EDEP (1ª edição) in Caldeira, S. (Coord) (2007) *(Des)ordem na Escola: Mitos e Realidades*, 133 – 167. Quarteto: Coimbra.
- VEIGA, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development Validation. *International Journal of Psychologist and Psychological Therapy*, 8 (2), 203 – 216.
- VEIGA, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., e Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- VEIGA, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da "Student Engagement in School Scale". In *Atas do I Seminário Internacional "Contributo da Psicologia Em contextos Educativos* (pp. 401-208). Universidade do Minho.
- VEIGA, F. H.; Galvão, D.; Festas, I. e Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais – uma revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16 (2), 36 – 50.
- WEISS, C., CAROLAN, B., e BAKER-SMITH, C. (2009). Big School, Small School: (Re)Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *J Youth Adolescence*, 39, 163 – 176.
- WILSON, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of school health*. 74 (7), 293-299.
- ZADOROZNIAK, J. (2009). *Polysubstance Use and School Engagement: A Longitudinal Investigation*. Master Thesis in Arts, University of Victoria.